

Brezinka, Wolfgang

Über den begrenzten Nutzen wissenschaftstheoretischer Reflexionen für ein System der Erziehungswissenschaft. Eine Antwort an Walter Herzog

Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988) 2, S. 247-269



Quellenangabe/ Reference:

Brezinka, Wolfgang: Über den begrenzten Nutzen wissenschaftstheoretischer Reflexionen für ein System der Erziehungswissenschaft. Eine Antwort an Walter Herzog - In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988) 2, S. 247-269 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144785 - DOI: 10.25656/01:14478

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144785>

<https://doi.org/10.25656/01:14478>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 34 – Heft 2 – März 1988

I. Essay

ELISABETH FLITNER

Ein Frauenstudium im Ersten Weltkrieg 153

II. Thema: „Geschichte der Mädchenbildung und des Frauenstudiums“

HANS-JÜRGEN APEL

Sonderwege zum Abitur im Deutschen Kaiserreich 171

BERND ZYMEK

Der Strukturwandel des höheren Mädchenschulsystems in Preußen 1908–1941 191

EDITH GLASER/
ULRICH HERRMANN

Konkurrenz und Dankbarkeit. Frauenstudium und Studentinnen-Alltag an einer deutschen Universität zwischen 1904 und 1934 205

III. Diskussion

GOTTHILF G. HILLER

Perspektiven der Schule für Lernbehinderte. Umriss eines Bildungskonzeptes für Kinder und Jugendliche der unteren Statusgruppen 227

WOLFGANG BREZINKA

Über den begrenzten Nutzen wissenschaftstheoretischer Reflexionen für ein System der Erziehungswissenschaft. Eine Antwort an Walter Herzog 247

IV. Rezensionen

HEINZ-ELMAR TENORTH

WILHELM FLITNER: Erinnerungen 1889–1945 271

WOLFGANG ALTHOF

WOLFGANG EDELSTEIN/JÜRGEN HABERMAS (Hrsg.): Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz 275

- | | |
|----------------------|--|
| WOLFGANG ALTHOF | WOLFGANG EDELSTEIN/GERTRUD NUNNER-WINKLER (Hrsg.): Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung 275 |
| FRIEDRICH SCHWEITZER | FRITZ OSER/REINHARD FATKE/OTFRIED HÖFFE (Hrsg.): Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung 284 |
| FRIEDRICH SCHWEITZER | FRITZ OSER/WOLFGANG ALTHOF/DETLEF GARZ (Hrsg.): Moralische Zugänge zum Menschen, Zugänge zum moralischen Menschen. Beiträge zur Entstehung moralischer Identität 284 |
| RAINER WINKEL | BRIAN und SHIRLEY SUTTON-SMITH: Hoppe, hoppe, Reiter ... Die Bedeutung von Kinder-Eltern-Spielen 288 |

V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 293

Contents

I. Essay

- ELISABETH FLITNER Women in the University During the First World War
– An Autobiographical Report 153

II. Topic: The History of Higher Education for Girls

- HANS-JÜRGEN APEL Special Arrangements for Girls to Take the Final
Examination in the Era of the German Empire
171
- BERND ZYMEK Structural Changes in Secondary Education for Girls
in Prussia, 1908–1941 191
- EDITH GLASER/
ULRICH HERRMANN Competition and Gratitude – Memoirs of Some of the
First Women to Enter the Universities (in this Case
Tübingen) During the First Three Decades of the
Twentieth Century 205

III. Discussion

- GOTTHILF G. HILLER 227
- WOLFGANG BREZINKA On the Restricted Use of Epistemological Studies for
a System of the Science of Education – A Reply
247

IV. Book Reviews 271

V. Documentation

- New Books 293

Über den begrenzten Nutzen wissenschaftstheoretischer Reflexionen für ein System der Erziehungswissenschaft

Eine Antwort an WALTER HERZOG

„Manche nennen jede Lehre, in der behauptet wird, was sie leugnen, eine ‚dogmatische‘.“

K. W. CLAUBERG und W. DUBISLAV (1923, S. 131).

Zusammenfassung

HERZOG hat im Heft 1/1988 dieser Zeitschrift nachzuweisen versucht, daß BREZINKAS Entwurf eines Systems der Erziehungswissenschaft inkonsistent und als „Fiktion“ zu bewerten sei. Der Verfasser untersucht die Gründe für dieses Urteil und widerlegt sie. In diesem Zusammenhang werden weit verbreitete Irrtümer über die Beziehungen zwischen Wissenschaftstheorie und Erziehungswissenschaft, über Erziehungsbegriffe, über das Determinismus-Problem, über die Technologie der Erziehung und über die Beziehungen zwischen Erziehungstheorien und dem erzieherischen Handeln der Erzieher aufgeklärt.

In der Pädagogik herrscht heutzutage mehr Verwirrung der Begriffe, Gedanken und Theorien als je zuvor. Sie ist kein übersichtlich geordnetes Fach mit einem unbestrittenen Grundbestand an bewährtem Wissen und allgemein anerkannten Qualitätsmaßstäben für die Forschung, sondern ein Gemenge verschiedenster Denkansätze, Richtungen, Schulen und Sekten, die inhaltlich wie methodologisch wenig miteinander gemeinsam haben. Ihr derzeitiges Erscheinungsbild ist durch Zersplitterung, thematische Verschwommenheit und Sprachverwilderung gekennzeichnet. Es besteht ein peinliches Mißverhältnis zwischen einem Übermaß an pädagogischen Schriften und ihrer Armut an bedeutsamen Erkenntnissen. Das hat bei den Erziehungspraktikern zu einem Vertrauensschwund gegenüber allem geführt, was „Pädagogik“ oder „Erziehungswissenschaft“ heißt. Auch unter Wissenschaftlern und Politikern hat das Fach an Ansehen verloren. Die unrealistischen Erwartungen, die vor zwei Jahrzehnten zu seiner maßlosen personellen Aufblähung geführt haben, konnten nicht erfüllt werden und deshalb gilt es heute wissenschafts- und bildungspolitisch als unumgänglich, es auf ein vertretbares Maß zusammenzuschumpfen zu lassen.

In dieser Lage ist es angebracht, daß die Pädagogen selbstkritisch überlegen, wie die Krise der wissenschaftlichen Pädagogik überwunden und das Vertrauen in sie wiederhergestellt werden könnte. Das kann nicht durch Angeberei geschehen – als Beispiel sei an den unsinnigen Namenswechsel vom Singular „Erziehungswissenschaft“ zum großtuerischen Plural „Erziehungswissenschaften“¹ erinnert –, sondern

nur durch gediegene theoretische Arbeit und eine gut verständliche Mitteilung ihrer Ergebnisse. Bei dieser Arbeit muß zweierlei geleistet werden: *spezielle* Forschung über Einzelfragen und *generelle* Forschung, die vielerlei Einzelwissen in größere Zusammenhänge bringt und eine systematische Darstellung des Ganzen eines Wissenschaftsgebietes versucht. Je mehr das Spezialwissen zunimmt, desto schwieriger wird es, ein größeres theoretisches System zu schaffen, das alles Wesentliche berücksichtigt und dabei doch übersichtlich bleibt. Trotz aller Schwierigkeiten ist diese Arbeit jedoch notwendig, um allgemeine Orientierung über ein größeres Gebiet gewinnen und vermitteln zu können.

Wie in den meisten vergleichbaren Kultur- und Sozialwissenschaften hat auch in der Pädagogik mit dem Zuwachs an Spezialwissen das Bemühen um ein System des wesentlichen Wissens über das gesamte Fachgebiet nachgelassen. Dadurch ist vielen Mitarbeitern in diesem Fach und vor allem denen, die es studieren wollen oder müssen, der gemeinsame theoretische Kern und damit der Aufbau des Ganzen aus dem Blick geraten.

In dieser Situation habe ich mich schon früh dafür entschieden, das Hauptgewicht meiner Arbeit auf die *logisch-systematische Integration* der weit verstreuten und unverbundenen Wissens Elemente zu legen, die für eine wirklichkeitsnahe und praxisbezogene Gesamttheorie der Erziehung wesentlich ist. Anlaß dafür war schon vor vierzig Jahren die Unzufriedenheit mit der unbedachten Anhäufung von isoliertem Einzelwissen unterschiedlichster Qualität, wie ich sie als Schüler FRIEDRICH SCHNEIDERS vor allem in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft und als redaktioneller Mitarbeiter an dem von SCHNEIDERS Salzburger Institut mitherausgegebenen vierbändigen „Lexikon der Pädagogik“ (1952–55) in der Pädagogik in ihrer ganzen Breite erlebt habe.

Der Gefahr, daß Erziehungswissenschaft zu einem theoretisch und praktisch unfruchtbaren Sammelsurium wird, wollte ich durch Kritik an unzulänglichen pädagogischen Theorien und durch Beiträge zu einem logisch konsistenten System der empirischen Erziehungswissenschaft entgegenwirken. Aus diesem Vorhaben sind seit 1959 einige Schriften entstanden, in denen die selbstgestellte Aufgabe wenigstens teilweise, vorläufig und unvollkommen erfüllt worden ist. Es ist dankenswert, daß WALTER HERZOG versucht hat, diese Schriften einmal in jenem größeren Zusammenhang kritisch zu würdigen, in dem ich sie selbst sehe: als Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft als Erfahrungswissenschaft (im Unterschied zu den Formalwissenschaften und zu den wissenschaftsanalogen philosophischen Disziplinen).

HERZOG ist von seinem Standpunkt aus – den er leider zu erläutern unterlassen hat, so daß ihn der Leser nur mühsam aus Indizien errahnen kann – zu einem negativen Urteil gelangt: meinem systematischen Entwurf könne kein „Erfolg beschieden sein“, weil er „inkonsistent“ sei. Was von meiner Arbeit zurückbleibe, sei „nur ... die *Fiktion* eines erziehungswissenschaftlichen Systems“ (HERZOG 1988, S. 104)². Während der Titel von HERZOGS Aufsatz „Pädagogik als Fiktion?“ mit dem Fragezeichen noch Zweifel daran ausdrückt, ob diese Charakterisierung zutrifft, kommt der Autor in seiner Zusammenfassung zu dem sicheren Urteil: „BREZINKAS Programm eines ‚Systems der Erziehungswissenschaft‘ verkommt ... zur Fiktion“

(S. 87). Das ist nicht nur für mich ein betrübliches Urteil, sondern für die ganze erfahrungswissenschaftliche Denkrichtung in der Pädagogik. Ich folge deshalb gern der Einladung der Schriftleitung dieser Zeitschrift, zum Artikel von HERZOG eine Erwiderung zu schreiben.

Ich werde mit dem Haupteinwand beginnen, mein systematischer Entwurf sei „inkonsistent“. Damit ist gemeint: er sei widersprüchlich oder unzusammenhängend in der Gedankenführung. Ich werde darstellen, wie HERZOG diese Behauptung begründet und seine Gründe im einzelnen würdigen (I). Anschließend werde ich einige weitere Einwände untersuchen, die unabhängig vom Haupteinwand der Inkonsistenz sind und deshalb durch dessen Widerlegung nicht mit-widerlegt werden können, sondern gesondert beantwortet werden müssen (II).

I. Berichtigung eines Zerrbildes

HERZOG hat von meinem System der Erziehungswissenschaft ein Bild entworfen, das erheblich abweicht von dem „Grundriß“, den ich selbst von diesem System gegeben habe. Dieser „Grundriß“ ist in meinem Buch „Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg“ (1976, ²1981) enthalten, das den Untertitel trägt: „Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft“. Seltsamerweise baut HERZOG seine Argumentation nicht auf diesem für sein Thema zentralen Text auf, sondern behauptet, daß „von BREZINKA bislang nur wissenschaftstheoretische und begriffsanalytische ‚Vorarbeiten‘ zu einem System der Erziehungswissenschaft vorliegen“ (S. 103; ähnlich S. 88). Wie das genannte Buch beweist, ist diese Behauptung unrichtig. Im Vorwort meines Buches wird klar gesagt, daß ich „als zentralen Inhalt dieses Systems die Beziehungen zwischen Zwecken und Mitteln“ ansehe und den theoretischen „Bezugsrahmen einer so verstandenen Erziehungswissenschaft“ im grundlegenden Beitrag des Buches über „Erziehung im Lichte des Zweck-Mittel-Schemas“ behandle (BREZINKA 1981 b, S. 4). Wer meinen systematischen Entwurf kennenlernen und beurteilen will, muß sich also in erster Linie an jenes Buch halten, in dem er dargestellt worden ist.

HERZOG tut das leider nicht, sondern stützt sich primär auf meine wissenschaftstheoretischen (BREZINKA 1971 c und 1978) und begriffsanalytischen (BREZINKA 1981 a) Arbeitsergebnisse, die ich im Hinblick auf mein System ausdrücklich als „Vorarbeiten“ (neben anderen) bezeichnet habe. Er geht dabei von der Annahme aus, ich wolle das System der Erziehungswissenschaft auf zweifache Weise „begründen“: wissenschaftstheoretisch und begriffsanalytisch.

HERZOG glaubt nun erkennen zu können, daß meine wissenschaftstheoretische und meine begriffsanalytische Arbeit sich gegenseitig behindern und „sich nicht widerspruchsfrei zusammenbringen“ ließen (S. 104).

Die Wurzel dieser behaupteten „Inkonsistenzen in BREZINKAS System“ (S. 103) sieht HERZOG in „einer positivistischen Grundeinstellung“ (S. 105). Durch sie sei ich zu einem unzulänglichen Erziehungsbegriff und zu einem „technologischen Handlungsmodell“ gelangt, die mich hinderten, „den zeitlichen Charakter des Handelns“ theoretisch zu begreifen (ebd.). Könnte ich ihn begreifen, dann müßte

ich „eine nicht-technologische Theorie der Erziehung“ (S. 104) vertreten, wie sie HERZOG als „prudentielles Wissen“ (S. 103) vorschwebt.

Sind die Widersprüche, die HERZOG angeblich entdeckt hat, tatsächlich in meinen erziehungswissenschaftlichen Schriften zu finden? Ist das Bild, das HERZOG von meinem System der Erziehungswissenschaft und von seiner Begründung gezeichnet hat, zutreffend?

HERZOG stützt sein Urteil, BREZINKAS System der Erziehungswissenschaft sei widersprüchlich, hauptsächlich auf folgende Gründe: 1. auf seine (irrigen) Annahmen über die Art der Begründung dieses Systems; 2. auf seine (verzerrte) Sicht der Auffassungen, die BREZINKA einerseits über Kausalität, Gesetzeswissen und Zweck-Mittel-Beziehungen, andererseits über die Grenzen der Erziehung geäußert hat.

1. Verwechslung von „Begründung“ und Voraussetzungen

HERZOG behauptet, daß ich mein System wissenschaftstheoretisch und begriffsanalytisch „begründe“. Er unterstellt mir „eine sich als voraussetzungsfrei gebende Konzeption von Erziehungswissenschaft“ (HERZOG 1986, S. 334), die auf der „Idee einer perspektivlosen ‚reinen‘ Erkenntnis“ beruhe und „einem positivistischen Wissenschaftsmodell verhaftet“ sei (ebd., S. 319). Diese „naturwissenschaftlich“ orientierte Pädagogik „in der Perspektive von Szientismus und Positivismus“ sei durch den Glauben an „eine absolute Erkenntnisbasis – jenseits von historischen und kulturellen Einflüssen –“ bestimmt und verzichte auf „eine vorgängig jeder Forschung zu leistende Gegenstandsvergewisserung“. Die „szientistische Erziehungswissenschaft“ weigere sich, „ihren Gegenstand überhaupt zu konstituieren“. Ihr Ideal sei es, mit dem „epistemologischen Instrumentarium“ der Mathematik und des Experiments „*allein* auszukommen, also keine weiteren Annahmen über die Beschaffenheit der Wirklichkeit zu treffen“. Die neuere Erziehungswissenschaft, „insofern sie sich über eine empiristische oder kritisch-rationalistische Wissenschaftstheorie begründet“, meine, „der Zugang zum erziehungswissenschaftlichen Gegenstand“ könne „*allein* über eine methodologische Fundierung gefunden werden“ (ebd., S. 317ff.). Die „wahre“ Motivation BREZINKAS“ sieht HERZOG darin, daß dieser „mit Hilfe der ‚Metatheorie der Erziehung‘ ... wissenschaftliche Sätze über Erziehung ... (normativ) *begründet*“ (S. 91).

Keine dieser Behauptungen wird aus meinen Schriften belegt. Das wäre auch nicht möglich, denn sie sind falsch. Ich habe genau das Gegenteil dessen gesagt, was HERZOG und der von ihm als Gewährsmann zitierte (S. 105; 1986, S. 319) HERMANN LANGE (1979) mir andichten: die Erziehungswissenschaft kann *nicht* „voraussetzungsfrei“ und „perspektivlos“ entworfen werden, sondern nur „von einem bestimmten Gesichtspunkt aus“, von bestimmten Erwartungen, theoretischen Annahmen oder Hypothesen aus, die „teils aus überlieferten Erziehungslehren, teils aus Alltagserfahrungen“ stammen (BREZINKA 1978, S. 112ff.). Ich habe betont, „daß es keinen voraussetzungslosen Zugang zu den Tatsachen gibt“: „Es wäre undurchführbar, wollte man versuchen, von jedem überlieferten Wissen abzusehen und ohne theoretisches Vorverständnis ‚theoriefrei‘ ganz von vorn anzufangen. *Die Wissenschaft beginnt nicht mit Tatsachen, sondern mit Problemen*

und Lösungsversuchen“ (ebd., S. 113). Ich habe also mein System weder wissenschaftstheoretisch noch begriffsanalytisch „begründet“, sondern *inhaltlich* aufgebaut, indem ich an vorwissenschaftliche wie an vorgefundene wissenschaftliche Theorien kritisch angeknüpft habe. Die wissenschaftliche Arbeit beginnt mit vorläufigen Theorien über einen Gegenstands- oder Problembereich und nicht mit erkenntniskritischen Theorien über diese Theorien, also nicht mit Wissenschaftstheorie, Methodologie oder Metatheorie.

Natürlich hängen unsere theoretischen Entwürfe von Anfang an auch von Annahmen ab, die wir über die Wirklichkeit und ihre Erkennbarkeit, über Wahrheitskriterien und Methoden zur Gewinnung von Erkenntnissen hegen. In diesem Sinne hat auch mein System der Erziehungswissenschaft erkenntnis- und wissenschaftstheoretische sowie begriffliche *Voraussetzungen* oder *Grundlagen*, aber diese dürfen nicht mit der „Begründung“ des Systems verwechselt werden (Zum Begriff und zur Methode der Begründung vgl. BREZINKA 1978, S. 118f., S. 130ff.; KRAFT 1973, S. 11 ff.; 1968, S. 75 ff.). Seine „Begründung“ ist weder durch Wissenschaftstheorie noch durch Begriffsanalyse zu leisten, sondern nur durch die *Anwendung* logischer und empirischer Verfahren zur Konstruktion und Prüfung *inhaltlicher* Aussagen- oder Satzsysteme. Deshalb muß ein theoretisches System in erster Linie nach dem Informationsgehalt, dem Wahrheitswert (oder der Gültigkeit) und dem logischen Zusammenhang seiner Sätze beurteilt werden. Die wissenschaftstheoretischen Ansichten sowie die begriffsanalytischen und sonstigen Vorarbeiten seines Verfassers sind demgegenüber zweitrangig. „Durch ... Metatheorie der Erziehung kann unser Wissen über Erziehung nicht unmittelbar vermehrt werden“ (BREZINKA 1978, S. 37). Die „Begründung“ einer Theorie durch eine Metatheorie ist unmöglich.

Die *Wissenschaftstheorie* hat also für die Konstruktion meines Systems der Erziehungswissenschaft eine viel geringere Bedeutung als HERZOG annimmt. Ich habe nur gefordert, daß man bei seinem Aufbau (wie auch beim Aufbau eines Systems der Praktischen Pädagogik) „erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Gesichtspunkte *berücksichtigt*“ (ebd., S. 276). Ich habe auch nie einen Zweifel daran gelassen, „daß es in der Metatheorie noch weniger als in den Einzelwissenschaften endgültiges oder unangreifbares Wissen gibt“ (BREZINKA 1975, S. VI), sondern seine Abhängigkeit von Gesichtspunkten („Perspektivität“ im Sinne von HERZOG 1986) sowie seine Unsicherheit, Vorläufigkeit und Unvollständigkeit betont (BREZINKA 1978, S. 32 ff.). Daß ich mich „nach Abwägen der Konsequenzen verschiedener Erkenntnis- und Wissenschaftsbegriffe für die Wissenschaftslehre der Analytischen Philosophie im weitesten Sinne des Wortes entschieden habe“ (ebd., S. 34 f.), rechtfertigt es nicht, mein Vorgehen als „dogmatisch“ (S. 91, S. 97) zu charakterisieren. Ich habe ja gerade ganz „undogmatisch“ betont, daß die allgemeinen Regeln, die von den Anhängern dieser Wissenschaftslehre vorgeschlagen werden, „*nicht* unfehlbar“ sind und daß sich erst an den „inhaltlichen Ergebnissen“ der Erziehungswissenschaft zeigen werde, „welcher der methodologischen Ansätze, zwischen denen man sich heute entscheiden muß, tatsächlich am fruchtbarsten ist“ (BREZINKA 1975, S. X; ähnlich 1979, S. 37; 1981c, S. 21). Ebenso habe ich empfohlen, „jeden systematischen Entwurf“ der Erziehungswissenschaft „als ein Hypothesensystem zu betrachten, das mehr oder weniger unsicher, unfertig und nur *eine* Möglichkeit unter anderen ist“ (BREZINKA 1978, S. 275).

In gleicher Weise verfehlt HERZOG meinen Standpunkt, wenn er *Begriffsanalysen* für ein Mittel zur „Begründung“ einer Theorie hält. Sie haben vielmehr nur den Zweck, Begriffe zu klären, die in Theorien vorkommen, oder Begriffe zu schaffen, die für die Bildung von Aussagen (bzw. Sätzen) über Sachverhalte erforderlich sind. Aussagen und Aussagensysteme bestehen aus Begriffen, aber es gibt keine „begriffsanalytische Begründung“ für sie.

Auch HERZOGS Behauptung, die „szientistischen“ Erziehungswissenschaftler – denen er mich offensichtlich zuzählt – würden die Bestimmung oder Festlegung ihres Forschungsgegenstandes³ vor Beginn der Forschung unterlassen, trifft auf mich nicht zu. Ich habe dieses Thema ausführlich behandelt und die zu Recht geforderte „begriffliche Konstitution“ des Gegenstandes (1984, S. 329) geleistet (BREZINKA 1978, S. 42–65, S. 185; 1981b, S. 11ff.; 1983). Auf die kürzeste Form gebracht lautet das Ergebnis: „Gegenstand der Erziehungswissenschaft sind die Beziehungen zwischen zu-erziehenden Menschen, den für sie gesetzten Erziehungszielen, den Bedingungen ihrer Erreichung durch diese Menschen unter bestimmten Umständen und den als Mitteln dazu von Erziehern tatsächlich ausgeübten erzieherischen Handlungen samt ihren personalen, gesellschaftlichen und kulturellen Entstehungsbedingungen und Wirkungen sowie gedachter und möglicher Erziehung samt deren mutmaßlichen Folgen“ (BREZINKA 1983, S. 144).

Mein System der Erziehungswissenschaft ist also nicht so „begründet“, wie es HERZOG darstellt, sondern ich bin in einer Weise vorgegangen, die auch er im großen und ganzen als richtig anzusehen scheint.

2. Erfundene Widersprüche über Gesetzaussagen und ihren erziehungspraktischen Nutzen

HERZOG behauptet, daß eine „ahistorische Ontologie ... zum Kern der Inkonsistenzen in BREZINKAS System führt“ (S. 103). Ich sei „einer (heimlichen) Ontologie verpflichtet, die das Pädagogische als *zeitlose Wirklichkeit* rekonstruieren will“. Er dichtet mir „Unempfindlichkeit für die zeitliche Struktur der Wirklichkeit“ an. Sie äußere sich in der Vorstellung von „einer statischen, von ewig gültigen Gesetzen beherrschten Erziehungswirklichkeit“ (S. 105). Er schreibt mir ein „kausalistisches und deterministisches Erziehungsverständnis“ zu (S. 99), das erzieherisches Handeln und die damit zusammenhängenden „Zweck-Mittel-Relationen als Kausalbeziehungen“ begreife (S. 93). Nach meiner Auffassung von einer Technologie der Erziehung wäre „die umfassende Synthetisierung des Educanden ... möglich“ (S. 94; ähnlich S. 104): „Der Erzieher wird zum souveränen Manipulator des Kausalgefüges der pädagogischen Wirklichkeit“ (S. 102), zum „Arrangeur der auf den Educanden einwirkenden Kausalmechanismen“ (S. 103). „Im *wissenschaftstheoretischen* Kontext wird das erzieherische Handeln als zweckrationale Manipulation von Kausalketten begriffen, die letzten Endes die Möglichkeit der *Verfügung* des Subjekts der Erziehung über sein Objekt unterstellt“ (S. 104). Der Widerspruch besteht nach HERZOG darin, daß demgegenüber „im *begriffsanalytischen* Kontext ... das pädagogische Handeln als ein prinzipiell fragiles Unternehmen“ erscheine (ebd.). Hier zeige BREZINKA „Skepsis“ bis zu einem „resignativen Verständnis

von Erziehung“, ja er vermöge gar „nicht mehr an die Möglichkeit einer pädagogischen Theorie zu glauben“ (S. 105).

Es erscheint von vornherein wenig wahrscheinlich, daß ein und derselbe Autor in ein und derselben Lebensphase bei der systematischen Arbeit an ein und demselben Themenkreis sich derart widersprüchlich äußert, wie HERZOG behauptet. Tatsächlich besteht dieser Widerspruch auch nicht. Wie aber konnte dann bei HERZOG der Anschein eines Widerspruchs entstehen? Durch Verwechslungen von Problem-Ebenen, durch Nicht-Beachtung fundamentaler Unterscheidungen, durch Kategorienfehler, kurz: durch einen leichtfertigen Umgang mit meinen Texten.

Die Mißverständnisse hängen auch mit HERZOGS Mangel an klaren Begriffen und mit seiner stark metaphorischen Denk- und Redeweise zusammen, die er ausdrücklich für einen Vorzug hält (HERZOG 1983; zur Kritik vgl. BREZINKA 1981 a, S. 20; KAINZ 1972, S. 99 ff.). Was soll zum Beispiel die an zentraler Stelle gebrauchte Formulierung „Aufschlüsselung des Erziehungsbegriffs“ (S. 99) bedeuten? Die übliche Bedeutung des Wortes „aufschlüsseln“ = „nach einem bestimmten Schlüssel aufteilen, aufgliedern“ (DUDEN 1976, S. 226) paßt hier nicht, die Metapher ist also falsch, die Formulierung irreführend. Selbst wo HERZOG meine Ansichten referiert, benutzt er dafür Ausdrücke, die ich wegen ihrer Mehrdeutigkeit und Vagheit nie gebrauche, wie zum Beispiel „das Pädagogische“ (S. 105), „pädagogisches Geschehen“ (S. 94), „pädagogischer Prozeß“ (S. 101) und „pädagogische Wirklichkeit“ (S. 103). Noch bedenkllicher aber sind verfälschende Zitate, Text-Verstümmelungen und die Unterschlagung von Argumenten, die nicht in das Schema passen, in das HERZOG mein System der Erziehungswissenschaft zu pressen versucht. Hierzu einige Beispiele.

a. HERZOG unterstellt mir die Ansicht, *aufgrund von „Gesetzhypothesen“* ließe sich das pädagogische Geschehen als ... ein kausaler Zusammenhang zwischen dem erzieherischen Handeln und den Lernvorgängen beziehungsweise Lernergebnissen im Schüler ... betrachten“ (S. 94). Der zitierte Text ist jedoch kein Beleg für diesen konfusen Gedanken. Er lautet nämlich unverstümmelt: „*Wir wollen ... wissen, ob ein kausaler Zusammenhang zwischen dem erzieherischen Handeln und den Lernvorgängen beziehungsweise Lernergebnissen im Schüler besteht*“ (BREZINKA 1981 a, S. 83; Hervorhebungen von mir), d. h. wir *suchen* nach Gesetzmäßigkeiten.

b. HERZOG erweckt den Anschein, daß ich den „objektiven Begriff des Mittels“ bejahe und verwende, unter dem die notwendigen Bedingungen für die Erreichung eines Zweckes verstanden werden, so daß in meinem System das Wort „Mittel“ ein „*zwangsläufig* wirksames (d. h. die gewollte Wirkung notwendig hervorbringendes) Mittel“ bedeute (S. 99). Tatsächlich steht in dem zitierten Text jedoch das Gegenteil. Der „objektive Begriff des Mittels“ wird von mir im Rahmen einer Analyse der Bedeutungen des Wortes „Mittel“ lediglich referiert und dann ausdrücklich als „für die Beschreibung und Erklärung menschlichen Handelns unbrauchbar“ abgelehnt. In meinem System wird „das Wort ‚Mittel‘ stets in seiner subjektiven Bedeutung verwendet. Es bezeichnet das, was jemand im Glauben an seine Wirksamkeit auswählt und anwendet ..., um einen Zweck zu verwirklichen. ... Eine Erfolgsgarantie im Hinblick auf die Verwirklichung des Zwecks, um dessentwillen es angewendet wird, gehört nicht zu den Merkmalen des Begriffes ‚Mittel‘“ (BREZINKA 1981 b, S. 114).

c. HERZOG behauptet: „Der Erzieher ist ... kein Gegenstand der erziehungswissenschaftlichen Theorie“ BREZINKAS. Eine Lehre vom Erzieher sei bei mir „nicht vorgesehen“, da der Erzieher als „*souveräner Manipulator des Kausalgefüges* ... selbst nicht betroffen wird von der ‚Naturkausalität‘“ (S. 107, S. 102). Auch hier ist das Gegenteil wahr: die Erzieher gehören zu den „Hauptgegenständen der Erziehungswissenschaft“ (BREZINKA 1978, S. 54; vgl. auch S. 51). „Die Wirkung von Lehrerpersönlichkeit und Lehrerverhalten“ wie von Eltern und sonstigen Erziehern ist ein zentrales Thema meines Systems (BREZINKA 1981 b,

S. 96ff., S. 202ff.). Vom Erzieher wird vor allem in der Mittellehre gehandelt, weil er als das wichtigste Mittel zur Erreichung von Erziehungszielen angesehen werden kann (ebd., S. 96; ferner BREZINKA 1986, S. 171, S. 182).

Diese Beispiele genügen, um zu beleuchten, wie sehr HERZOG meine Aussagen entstellt hat, um seine zentrale These von der Widersprüchlichkeit meines Systems der Erziehungswissenschaft zu stützen. Er entwirft zuerst ein Phantasiegemälde einer *naïven* „kausalistischen“ und „deterministischen“ Erziehungstheorie, *als ob* dieses meinen wissenschaftstheoretischen Schriften entspräche, um es dann mit Argumenten zu kritisieren, die meinen begriffsanalytischen und systematischen Schriften entnommen sind. Zum ersten Schritt dieses Verfahrens gehört, daß „erzieherisches Handeln als Kausalbeziehung“ ausgegeben wird (S. 93), zum zweiten, daß als Widerlegung meine Gedanken über „Erziehung als Versuch“ herangezogen werden (S. 98). Tatsächlich bedarf es jedoch keiner Widerlegung, weil die zu widerlegende Theorie von mir gar nicht vertreten wird.

Den Anschein der Richtigkeit seiner Darstellung meiner Ansichten über Kausalität und Gesetzeswissen gewinnt HERZOG dadurch, daß er einige Sätze aus meiner Erläuterung des Gesetzesbegriffes am Beispiel *universeller* naturwissenschaftlicher Gesetze zitiert (S. 92 und S. 103), ohne zu berücksichtigen, daß ich diesen Gesetzesbegriff dazu benutze, um zu zeigen, daß es die Sozialwissenschaften (und damit auch die Erziehungswissenschaft) gerade *nicht* mit solchen räumlich und zeitlich unbeschränkt geltenden, sondern mit einer viel schwächeren Form von Gesetzesaussagen zu tun haben (BREZINKA 1978, S. 120ff., S. 137ff.). Während HERZOG von mir behauptet: „Seine metatheoretische Begründung der Erziehungswissenschaft ist ausgerichtet auf eine zeitlose Wirklichkeit“; ihre Gesetze seien „auf eine Wirklichkeit bezogen, in der es keinen Unterschied zwischen Vergangenheit und Zukunft gibt“ (S. 103), sondern die „von ewig gültigen Gesetzen beherrscht“ sei (S. 105), steht in meinem Buch das Gegenteil: die „*regional und/oder zeitlich begrenzten Gesetzesaussagen* sind typisch für die Sozialwissenschaften. Sie haben dort ... selten eine universelle, sondern meistens eine statistische Form“ (BREZINKA 1978, S. 122). „Sozialwissenschaftliche Gesetzesaussagen“ sind „grundsätzlich hypothetische (nur bedingt wahre) Aussagen ... Der Grad ihrer Bestätigung (oder die Wahrscheinlichkeit, daß sie wahr sind) kann mehr oder weniger hoch sein. Sie gelten nur bis auf weiteres und können mit zunehmendem Wissen berichtigt, ergänzt oder differenziert werden“ (ebd., S. 123). Man darf in den Sozialwissenschaften „nicht Gesetzmäßigkeiten von der Art universeller oder deterministischer Naturgesetze erwarten, sondern muß mit statistischen Gesetzesaussagen zufrieden sein. Viele davon sind in ihrer Gültigkeit räumlich und zeitlich beschränkt, aber auch in ihrer Beschränktheit vermehren sie unsere Kenntnis von der Welt“ (ebd., S. 142).

Diese Texte und meine ausführliche Behandlung der Unterschiede zwischen den Gegenständen der Naturwissenschaften und denen der Sozialwissenschaften sowie der gegenstandsbedingten Unterschiede zwischen deren Gesetzesaussagen (ebd., S. 138ff.) beweisen, daß ich auch „im wissenschaftstheoretischen Kontext“ die gleiche realistische und im Hinblick auf das erreichbare Gesetzeswissen bescheidene Auffassung vertrete wie in allen meinen sonstigen Schriften. Der von HERZOG behauptete Widerspruch ist auch hinsichtlich des Gesetzeswissens nicht vorhanden.

Deshalb ist es unsinnig, wenn HERZOG meint, es sei „ein starker Schlag gegen die Möglichkeit eines Systems der Erziehungswissenschaft“, ja ein Beweis für seinen „fiktiven Charakter“ (S. 96), wenn ich betone, daß *im Einzelfall* nie alle Kausalzu-

sammenhänge bekannt sind, die in einer Erziehungssituation bestehen, und daß es grundsätzlich ausgeschlossen ist, ein *individuelles* Ereignis vorhersagen zu können (BREZINKA 1981 b, S. 137; 1978, S. 161). Ich rechne vielmehr bei der systematischen Arbeit auch und gerade unter dem wissenschaftstheoretischen Gesichtspunkt von vornherein mit den Grenzen der Gewinnung wie der Anwendung kausalanalytischer und nomologischer Erkenntnisse. Die Unvorhersagbarkeit individueller Ereignisse ist nichts anderes als eine logische Folgerung aus der einfachen Einsicht, daß sozialwissenschaftliche Gesetzaussagen statistischer Art sind. Da ich in der Erziehungswissenschaft vollständiges und strikt-universelles Gesetzeswissen nach dem Schema „wenn A der Fall ist, dann (und nur dann) wird dadurch immer und überall B hervorgebracht, ungeachtet alles anderen“ nie erwartet habe (vgl. BREZINKA 1978, S. 153, sowie BUNGE 1987, S. 52 ff.), ist jenes imaginäre Programm eines „naturwissenschaftlich“-„mechanistisch“ orientierten (HERZOG 1986, S. 319) Systems der Erziehungswissenschaft, dessen Möglichkeit HERZOG bestreitet, jedenfalls nicht meines.

Damit ist der Haupteinwand HERZOGS, mein System sei „inkonsistent“ und deshalb eine „Fiktion“, widerlegt. Wenden wir uns nun jenen Einwänden zu, die damit nichts zu tun haben.

II. Aufklärung weiterer Irrtümer

HERZOG hat mit seinem generellen Haupteinwand einige spezielle Einwände verbunden, die von der Widerlegung des Haupteinwandes nicht betroffen sind. Es handelt sich dabei teilweise um Einwände, die in ähnlicher Form auch schon von anderen Autoren vorgebracht worden sind⁴, die sich HERZOGS Hauptargument, mein System sei widersprüchlich, vermutlich nicht anschließen würden. Diese Einwände betreffen 1. meinen Erziehungsbegriff, 2. das Kausal- bzw. Determinismus-Problem, 3. die Technologie der Erziehung und 4. die Beziehung zwischen Erziehungstheorien und dem erzieherischen Handeln der Erzieher.

1. Zum Erziehungsbegriff

HERZOG nimmt daran Anstoß, daß ich einen Erziehungsbegriff verwende, der das Merkmal der Förderungsabsicht enthält und den Versuchscharakter der Erziehung betont, jedoch keine Angaben über ihre Wirkung macht. Ich habe die Gründe, die für Absichts-Begriffe und gegen Wirkungs-Begriffe (einschließlich des Erfolgs-Begriffs) der Erziehung sprechen, ausführlich dargestellt (BREZINKA 1981 a, S. 60 ff.). HERZOG gibt zu: „Es scheint mir richtig zu sein, den Erziehungsbegriff ‚ohne Rücksicht auf den *Erfolg*‘ (GEW, S. 61) zu rekonstruieren“. Er fährt dann jedoch fort: „Doch ist es falsch, Erziehung begrifflich nur als Absicht einzuführen. ... BREZINKA will den Erfolg vom Erziehungsbegriff loskoppeln und übergeht dabei die *Wirkung* der Erziehung“ (S. 102).

Wiederum wird mir von HERZOG etwas unterstellt, was nicht zutrifft: daß nach BREZINKA „die Erziehung *nur* in der Absicht, zu erziehen, besteht“ (S. 98,

Hervorhebung von mir; ähnlich S. 104). Da die Absicht ein Bewußtseinsphänomen und in diesem Sinne „subjektiv“ ist, versteigt sich HERZOG zu der Behauptung: „Die Folge dieser Explikation des Erziehungsbegriffs ist dessen totale *Subjektivierung*“ (S. 98). Er unterstellt mir „die *Reduktion* des Erziehungsbegriffs auf Intentionalität“ (S. 105), sieht im Absichts-Begriff „das erzieherische Handeln lediglich als Torso“ bestimmt (ebd.) und wirft mir vor, daß ich mich nicht um die Folgen des erzieherischen Handelns kümmere. Seine These lautet: „Der Absichtsbegriff der Erziehung gibt BREZINKAS System der Erziehungswissenschaft einen *idealistischen* Anstrich. Der Gegensatz eines Absichts- und eines Wirkungsbegriffs entspricht dem Gegensatz einer ‚Gesinnungs-‘ und einer ‚Verantwortungsethik‘. Wie eine Gesinnungsethik im Bereich der Intentionen verbleibt und sich nicht um die Folgen des Handelns kümmert (WEBER), so eine Erziehungstheorie, die nur die Absicht, nicht aber die Wirkung begreifen kann“ (S. 102).

Dieser Einwand beruht auf einem Mißverständnis über die Funktion von Begriffen und auf der Verwechslung von Begriffen mit Aussagen (bzw. Sätzen) und Theorien. Begriffe dienen dazu, Gegenstände durch Merkmale zu beschreiben und von anderen Gegenständen mit anderen Merkmalen abzugrenzen. Daß ich den Erziehungsbegriff (unter anderem) durch das Merkmal der Förderungsabsicht des Erziehers bestimme und etwaige Wirkungen im Educanden nicht zu seinen Merkmalen zähle, liegt daran, daß ich einen Wirkungs-Begriff der Erziehung aus empirischen und logischen Gründen für unfruchtbar halte. Aus der Entscheidung für den Absichts-Begriff der Erziehung folgt aber selbstverständlich nicht, daß in meiner Erziehungstheorie die Folgen des erzieherischen Handelns vernachlässigt werden oder daß seine Wirkungen gar nicht begriffen werden könnten.

HERZOGS Gedankensprung zu MAX WEBERS Unterscheidung zwischen „Gesinnungsethik“ und „Verantwortungsethik“ ist völlig unpassend, weil es 1. beim Erziehungsbegriff nicht um ethische, sondern um logisch-empirische Fragen geht, und weil 2. der Absichts-Begriff der Erziehung grundsätzlich mit „verantwortungsethischen“ Maximen ebenso verträglich ist wie mit „gesinnungsethischen“. Bekanntlich ist nach WEBER für das „verantwortungsethisch“ orientierte Handeln die Rücksichtnahme auf seine Folgen einschließlich übler („Neben“)folgen wesentlich (WEBER 1921, S. 441 f.). Unabhängig von dem Kategorienfehler, den HERZOG mit seinem Vergleich begangen hat, ist sein Einwand schon deswegen unzutreffend, weil ich gerade die Untersuchung der Folgen (oder Wirkungen) von erzieherischen Handlungen und Erziehungseinrichtungen stets als zentrales Thema der Erziehungswissenschaft bezeichnet habe: „Die wichtigste Frage ist ... die nach den Bedingungen des Erfolgs der Erziehung bzw. nach den Ursachen des Mißerfolgs“ (BREZINKA 1981 b, S. 4; ähnlich S. 79).

Die Wirkungen der Erziehung sind das Hauptthema meiner erziehungswissenschaftlichen Studien (vgl. BREZINKA 1959; 1971 b; 1978, S. 60 ff.; 1981 b). Ihnen lag immer der Absichts-Begriff der Erziehung zugrunde. Dieser Begriff ist also offensichtlich kein Hindernis: weder für die erziehungswissenschaftliche Arbeit an einer Theorie der erzieherischen Wirkung noch für das erzieherische Handeln der Erzieher im Bewußtsein ihrer Verantwortung für seine Folgen. Auf der anderen Seite würde ein Wirkungs-Begriff der Erziehung wegen seiner Realitätsferne nicht nur die Theorienbildung schwer behindern, sondern auch bei den Erziehern völlig

unrealistische Vorstellungen über ihre Wirkungsmöglichkeiten begünstigen, die für die Educanden nachteilige Folgen hätten. HERZOG widerspricht sich selbst, wenn er es einerseits für richtig hält, daß der Erfolg bei der Bestimmung des Erziehungsbegriffes *nicht* berücksichtigt wird, andererseits aber den Absichts-Begriff der Erziehung ablehnt und schon *im Begriff* (statt in der *Theorie* der Erziehung) ihre Wirkungen berücksichtigt haben möchte (S. 102). Hier gibt es logisch nur ein Entweder-Oder, kein Sowohl-Als-auch.

HERZOGS Argumentation ist aber auch noch in anderer Hinsicht widersprüchlich. Er behauptet irrigerweise, daß ich „Erziehung begrifflich nur als Absicht“ einführe (ebd.), mein Erziehungsbegriff also nicht mehr beinhalte als „ein reines, von bloßen Absichten erfülltes Erziehungsbewußtsein“ (S. 105); er sei „auf Intentionalität“ reduziert (ebd.). Auf diesen „Torso“ meines Absichts-Begriffs der Erziehung bezieht HERZOG dann seine Einwände der „totalen Subjektivierung“ (S. 98), der „mentalistischen Modellierung des Subjekts der Erziehung“ (S. 103) und des „idealistischen Anstrichs“ meines Systems (S. 102).

Das Wort „Torso“ bedeutet etwas, was nur noch als Bruchstück, als unvollständiges Ganzes vorhanden ist (DUDEN 1981, S. 2605). Der Torso einer „Reduktion des Erziehungsbegriffs auf Intentionalität“ (S. 105) bzw. bloßes „Erziehungsbewußtsein“ (ebd.) findet sich aber nicht bei mir, sondern er ist eine Erfindung HERZOGS, die er sich zur Stützung seines bereits widerlegten Haupteinwandes („Inkonsistenz“ meines Systems) ausgedacht hat. Mein Erziehungsbegriff ist selbstverständlich nicht auf das Merkmal der Intentionalität *beschränkt* („reduziert“), sondern sein Hauptmerkmal ist die *Handlung*, also kein („subjektives“, „idealistisches“, „mentales“ oder) Bewußtseinsphänomen, sondern ein Vorgang (oder Ereignis) in der („objektiven“) Außenwelt oder eine „psychische Objektivation“ (MEISTER 1958).

Um erzieherische Handlungen von anderen Handlungen unterscheiden zu können, sind weitere Begriffsmerkmale notwendig. Zu ihnen gehört die Förderungsabsicht als zusammenfassender Begriff für die Intentionen, Absichten oder Zwecke, um derentwillen die erzieherischen Handlungen erfolgen und durch die sie sich von nicht-erzieherischen unterscheiden. Der Begriff der Förderungsabsicht ist gewiß ein voraussetzungsreiches theoretisches Konstrukt, aber er ist unentbehrlich für die Bildung eines wirklichkeitsnahen Begriffs der Erziehung. Zu seinen Voraussetzungen gehören zwangsläufig psychische („subjektive“) Phänomene, die jedoch der Mitteilung, Äußerung oder Objektivierung fähig sowie der Erschließung durch Deutung seelischer Objektivationen zugänglich sind. Ohne dieses „subjektive“ Begriffsmerkmal der Förderungsabsicht läßt sich kein Erziehungsbegriff bilden, der dem Menschen als einem denkenden, wollenden, handelnden, kurz einem erlebenden und über Erlebtes reflektierenden Lebewesen angemessen ist.

Das scheint auch HERZOG nicht bestreiten zu wollen, denn sonst wäre seine Klage über „szientistische Blindheit gegenüber . . . Subjektivität“ (HERZOG 1986, S. 323) unverständlich. Entweder meint er diese Klage sowie seine Angriffe gegen das „mechanistische Menschenmodell“ der Behavioristen (HERZOG 1984, S. 97 ff.) ernst – dann müßte er meinem nicht-behavioristischen Absichts-Begriff der Erziehung zustimmen. Oder er meint seinen Einwand gegen meinen (teilweise) „subjektivistischen“ Erziehungs- bzw. Handlungsbegriff ernst – dann müßte er konsequent behavioristisch argumentieren, statt die mangelnde Berücksichtigung von „Subjek-

tivität“ bzw. Bewußtsein, Erlebniswelt oder Innenwelt zu beklagen. Die Ausflucht, daß ich zwei verschiedene Erziehungsbegriffe verwende und er deren Unverträglichkeit kritisieren wolle (S. 99), kann nicht überzeugen, weil in meiner „Metatheorie“ der gleiche Erziehungsbegriff gebraucht wird wie in den „Grundbegriffen“ und im „System“ (vgl. BREZINKA 1978, S. 45; 1981 a, S. 95; 1981 b, S. 11). Ich verwende stets nur ein und denselben Erziehungsbegriff. Wenn HERZOG ihn einmal zum „Torso“ bloßer „Absicht“ (S. 101) bzw. „totaler“ Subjektivität oder bloßen „Erziehungsbewußtseins“ reduziert, ein andermal dagegen – ebenso irreführend – meint, von mir werde „das erzieherische Handeln als zweckrationale Manipulation von Kausalketten begriffen“ (S. 104), dann trifft er damit nicht meinen Erziehungsbegriff, sondern zwei widersprüchliche Zerrbilder, die er sich von ihm gemacht hat.

Noch ein Wort zu seinem Einwand, es sei überflüssig, den Versuchscharakter der Erziehung (BREZINKA 1981 a, S. 87 ff.) zu betonen, da *jedes* Handeln Versuchscharakter habe (S. 101). Letzteres trifft natürlich zu, aber der Hinweis darauf erübrigt sich in der Pädagogik leider nicht, weil die meisten Erziehungsbegriffe diese einfache Tatsache unberücksichtigt lassen und eine Verfügungs-, Lenkungs- oder Steuerungsgewalt der Erzieher bei der Herstellung der Bedingungen für die Erreichung von Erziehungszielen durch die Educanden vorspiegeln, die in Wirklichkeit nicht besteht.

Im Zusammenhang mit den Einwänden gegen meinen Erziehungsbegriff möchte wohl jeder Leser gerne erfahren, welchen Erziehungsbegriff HERZOG als Alternative vorschlägt. Wenn der von mir (vorläufig und verbesserungsbedürftig) präzierte Absichts-Begriff der Erziehung bemängelt wird, wie sieht dann jener bessere Erziehungsbegriff aus, der *nicht* „ins Korsett des Intentionsbegriffs gezwängt“ (S. 104) ist? Leider schweigt sich HERZOG darüber vollständig aus. Er macht nur einige vage Andeutungen über einen „offenen“ *Handlungsbegriff*, der BREZINKA fehle (S. 101) und den er sich einem „deterministischen Handlungsbegriff“ (S. 104) entgegengesetzt denkt. Darüber hinaus erwähnt er in äußerst allgemeiner Form nur „Handlungsmodelle“ und „Handlungstheorien“. Das einzige, was man daraus über den Erziehungsbegriff erahnen kann, der HERZOG vermutlich vorschwebt, ist sein Wunsch, es solle ein „offener“, nicht-„deterministischer“ Handlungsbegriff sein, der „in seiner vollen *zeitlichen* Struktur“ expliziert sei (S. 103), in dem also „der *zeitliche* Charakter des (pädagogischen) Handelns“ nicht „unterschlagen“ (S. 104) wird.

Wenn HERZOG nichts anderes wünscht, dann könnte er eigentlich meinem Erziehungsbegriff zustimmen. Ich habe bei seiner Präzisierung und Erläuterung wie bei seiner Anwendung in meiner Erziehungstheorie selbstverständlich vorausgesetzt, daß das erzieherische Handeln in der Zeit verläuft. Ich habe das zeitliche Nacheinander von Handlungsentwurf und Handlungsrealisierung unterschieden und auch betont, daß „die Erfahrungen, die während des Handelns gemacht werden, ... auf den Handlungsentwurf zurückwirken und ihn in jedem seiner Bestandteile verändern“ können (BREZINKA 1981 a, S. 71 f.). Hierher gehören auch folgende Hinweise: „Mit ‚Erziehung‘ ist in erster Linie weniger eine kurzdauernde Einzelhandlung als vielmehr *eine längerdauernde Handlungseinheit oder ein Handlungssystem* gemeint, das sich unter Umständen über Jahre hinweg erstreckt. Die meisten Ziele der Erziehung sind (wenn überhaupt, dann) nur nach einer längeren Zeitperiode erreichbar. Deshalb muß die Zeitdimension berücksichtigt werden“ (ebd., S. 96). „Bei der Analyse von Wirklichkeitsausschnitten, in denen Erziehung vorkommt,

muß in erster Linie berücksichtigt werden, daß Erziehen und alles, was damit zusammenhängt, im Ablauf der Zeit geschieht. ... Wirklichkeitsgerechte Vorstellungen von der ‚Erziehung‘ gewinnt man erst, wenn die Veränderungen untersucht werden, die in Erziehungssituationen im Verlauf eines mehr oder weniger langen Zeitabschnittes eintreten. Die Ausschnitte der Wirklichkeit, die die Erziehungswissenschaft zu erforschen hat, sind ... auch Abschnitte der Zeit. ... Ihr Gegenstand besteht aus Raum-Zeit-Einheiten“ (BREZINKA 1983, S. 145 f.).

2. Zum Kausal- bzw. Determinismus-Problem

Wie meine Kritiker aus dem transzendentalphilosophischen Lager scheint HERZOG ein „kausalistisches und deterministisches Erziehungsverständnis“ (S. 99) für falsch zu halten. Er verbindet damit Vorstellungen von einer „totalen Manipulierbarkeit“ (S. 105), insbesondere von „einer mechanistischen Modellierung“ des Educanden (S. 103), ja von seiner „umfassenden Synthetisierung“ (S. 94 und S. 104), d. h. also seiner künstlichen Herstellung durch allmächtige Erzieher, die sich als „souveräne Manipulatoren des Kausalgefüges“ (S. 102) verstehen.

HERZOG läßt es leider bei dieser Schreckensvision aus Schlagworten bewenden, statt mit klaren Begriffen klare Aussagen zu machen, die der Schwierigkeit des Themas und der Behandlung der damit verbundenen philosophischen Kontroversen in wissenschaftlicher Form angemessen sind. Bekanntlich haben die Worte „Kausalität“ und „Determination“ mehrere Bedeutungen. Gewiß habe ich ein „deterministisches Erziehungsverständnis“, aber es kommt ganz darauf an, was darunter verstanden wird. Ich verstehe unter einer deterministischen Theorie eine, die vom „Prinzip der Determiniertheit“ ausgeht, „wonach nichts aus dem Nichts entsteht oder in das Nichts vergeht“ und „sich nichts ohne Vorbedingungen oder gar völlig regellos, d. h. ohne Gesetzmäßigkeit, also völlig willkürlich, ereignet“ (BUNGE 1987, S. 28).

In diesem Sinne können Erzieher und Erziehungswissenschaftler (im Unterschied zu transzendentalphilosophischen Pädagogen) gar nichts anderes sein als „Deterministen“. Ohne die Determiniertheit aller Dinge, Vorgänge und Beziehungen vorauszusetzen, gibt es weder Erfahrungswissenschaften noch Erziehung. Nach HERBART ist „der Erzieher ... unvermeidlich Determinist“, aber er kann zugleich „bescheiden genug sein“, „nicht die ganze Determination in seiner Gewalt zu glauben“ (HERBART, Bd. 3, S. 597; Hervorhebung vom Verfasser). Auch DILTHEY rechnet damit, daß der Erzieher „die Gesetze des Seelenlebens kennt und ... zu benutzen versteht“. „Wäre unser Seelenleben ohne gesetzlichen Zusammenhang, dann würde eine planmäßige Einwirkung auf dasselbe unmöglich sein“ (DILTHEY 1961, S. 200 f.). Nur unter dieser Voraussetzung kann die moralische und gesetzliche Pflicht zur Erziehung erfüllt und eine Bestrafung beim Verstoß gegen sie als gerechtfertigt angesehen werden, wie es das Strafrecht vorsieht: „Wer die ihm ... obliegende ... Erziehung ... einer minderjährigen Person gröblich vernachlässigt und dadurch, wenn auch nur fahrlässig, deren Verwahrlosung bewirkt, ist ... zu bestrafen“ (Österreichisches Strafgesetzbuch, § 199; ähnlich Deutsches Strafgesetzbuch, § 170 d; Schweizer Strafgesetzbuch, Art. 219; Strafgesetzbuch der DDR, § 142; Hervorhebung vom Verfasser).

Ein Teil der Unklarheit im Meinungsstreit über Determinismus und Kausalität beruht darauf, daß einerseits wichtige Unterscheidungen übersehen und andererseits verschiedene Begriffe mit denselben Namen bezeichnet werden wie umgekehrt auch derselbe Begriff mit verschiedenen Namen benannt wird. Was hier im Anschluß an BUNGE das „Prinzip der Determiniertheit“ genannt wird, heißt bei anderen Autoren „*Kausalprinzip*“. Es ist kein Erfahrungssatz, sondern ein Postulat unserer theoretischen Vernunft, ein für die Erkenntnis notwendiges Axiom, „ein Grundsatz also, dessen Gültigkeit wir voraussetzen müssen, wenn wir zu einer wissenschaftlichen Erkenntnis des realen Seins und Geschehens gelangen wollen“ (HESSEN 1958, S. 292; ähnlich KRAFT 1960, S. 236ff., für das Prinzip der Gesetzmäßigkeit; BUNGE 1987, S. 28, dagegen versteht unter dem Kausalprinzip nur einen Spezialfall des Prinzips der Determiniertheit: jenen, „wo Determination in eindeutiger Weise durch *äußere* Bedingungen erfolgt“).

Vom Kausalprinzip zu unterscheiden ist die *Kausalität* oder die *Kausalbeziehung*, verstanden als der gesetzmäßige Wirkungszusammenhang zwischen Erscheinungen, d. h. Zuständen von Objekten oder Ereignissen. Hier ist also das Sein gemeint, unabhängig davon, ob wir diese Wirkungszusammenhänge kennen und in Gesetzeshypothesen als *Kausalwissen* formulieren können. Kausalität in diesem Sinne erschöpft sich keineswegs in „mechanistischen“ Beziehungen oder „Kausalmechanismen“, wie HERZOG anzunehmen scheint (S. 103). Vielmehr wird selbstverständlich damit gerechnet, daß es im Gegenstandsbereich der Humanwissenschaften auch nicht-mechanische Kausalbeziehungen gibt. So hat zum Beispiel der Historiker MEINECKE drei verschiedene Arten von Kausalität unterschieden: die mechanische, die biologische und die geistig-sittliche. „Die geistig-sittliche durchbricht ... den rein mechanischen Kausalzusammenhang, indem spontane, auf Zwecke gerichtete Impulse, die weder mechanisch noch biologisch zu erklären sind, das menschliche Handeln beeinflussen und damit auch in den mechanischen Kausalzusammenhang eingreifen.“ „Unabweisbar drängt sich im geschichtlichen Leben jede der drei Kausalitäten dem unbefangenen Forscher als wirksam auf. Er hat andauernd mit allen drei Arten von Kausalität zu tun“ (MEINECKE 1948, S. 56f.). In den Handlungstheorien hat naturgemäß die Abhängigkeit des Handelns von Zwecken (also von nicht-mechanischen Determinanten) eine zentrale Bedeutung (vgl. z. B. WEINBERGER 1983, S. 2ff.). Demgemäß habe ich auch für die Erziehungswissenschaft betont, daß nicht alle Kausalität „mechanisch“ ist (BREZINKA 1981b, S. 142).

Von der Kausalität im Sinne des Bestehens kausaler Zusammenhänge ist unser Wissen über diese Zusammenhänge zu unterscheiden. Daß Kausalbeziehungen vorausgesetzt werden, schließt nicht ein, „daß wir diese Beziehungen kennen, ja nicht einmal, daß sie unserer Erkenntnis zugänglich sind“ (WEINBERGER 1980, S. 608, S. 612). Die *Kausalerkenntnisse* werden in Gesetzesaussagen oder Gesetzeshypothesen über gesetzmäßige (nomische) Beziehungen ausgedrückt. Auch in der Erziehungswissenschaft suchen wir neben Erkenntnissen über individuelle Ereignisse derartiges Wissen über die Gesetzmäßigkeiten oder Kausalbeziehungen zu gewinnen, die zwischen den für die Verwirklichung von Erziehungszielen relevanten Faktoren von Erziehungsfeldern bestehen. Wesentlich ist, daß es mehrere Arten oder Typen von Gesetzesaussagen gibt (vgl. BUNGE 1961). Bezogen auf ihren Allgemeinsgrad besteht der wichtigste Unterschied zwischen strikt-universellen oder deterministischen und statistischen Gesetzesaussagen (vgl. STEGMÜLLER 1969, S. 452ff.). Wie früher ausgeführt, scheinen in der Erziehungswissenschaft nur statistische Gesetzeshypothesen zu erwarten zu sein.

Man kann nun mit BUNGE den Ausdruck „Kausalaussage“ abweichend vom vorherrschenden wissenschaftlichen Sprachgebrauch so eng (oder „hart“; vgl. ACHAM 1983, S. 208) definieren, daß er auf deterministische Gesetzesaussagen beschränkt wird und statistische Gesetzesaussagen als „nichtkausale Gesetzesaussagen“ gelten (BUNGE 1987, S. 276ff.). Diese terminologische Änderung, die möglicherweise den Vorstellungen HERZOGS entsprechen könnte, ändert jedoch auch bei BUNGE nichts an der Bejahung des „Prinzips der Determiniertheit“.

Es soll damit nur betont werden, daß zur Beschreibung der Welt nicht bloß ein einziger Determinationstyp (z.B. die im engsten Sinne „kausale“, d.h. von außen wirkende oder „mechanische“ Verursachung) ausreicht, sondern daß „eine Vielfalt von Formen des gesetzmäßigen Hervorbringens oder der Determination benutzt wird“ (BUNGE 1987, S. 23). Macht man jedoch (wie ich) diese Bedeutungseinschränkung des Terminus „kausal“ nicht mit, dann wird man auch statistische (probabilistische oder stochastische) Gesetzesaussagen als Kausalgesetze in der weiten (oder „weichen“) Bedeutung des Wortes betrachten und bezeichnen, „mit dem Unterschied allerdings, daß sie zwar Regelmäßigkeiten von Verhaltensabläufen angeben, aber in der Weise, daß sie nicht das Eintreten, sondern die Wahrscheinlichkeit des Eintretens einer Erscheinung (also die Häufigkeit in einer Klasse von gleichartigen Erscheinungen) bestimmen“ (WEINBERGER 1980, S. 612).

Aus diesen Unterscheidungen und Begriffsklärungen geht hervor, daß es jedenfalls abwegig ist, mir zu unterstellen, ich verstehe „erzieherisches Handeln als Kausalbeziehung“ (S. 93; ähnlich S. 101). Nebenbei bemerkt: eine Beziehung (oder Relation) setzt mindestens zwei Glieder voraus; schon deswegen kann eine Handlung keine Beziehung *sein*, sondern nur in Beziehung zu anderen Faktoren stehen. Ebenso wenig trifft es zu, daß ich „die Zweck-Mittel-Relationen als Kausalbeziehungen“ begreife (S. 93). Ich lehre ganz im Gegenteil, daß sich das Zweck-Mittel-Schema vom Kausal-Schema wesentlich unterscheidet (BREZINKA 1981b, S. 115 ff.). Die Zweck-Mittel-Beziehungen sind subjektiv, die Kausal-Beziehungen dagegen objektiv. Beide hängen nur insofern zusammen, als das erzieherische Denken, Planen und Handeln nach dem Zweck-Mittel-Schema grundsätzlich das Bestehen von Kausalbeziehungen voraussetzt und sich unter Umständen auf relevante Kausalerkenntnisse stützen kann, sofern diese vorhanden sind.

Diese und andere Einwände HERZOGS zu den Stichworten „Kausalität“ und „Determinismus“ betreffen im übrigen gar nicht die erziehungswissenschaftliche Theorienbildung und somit auch nicht mein System der Erziehungswissenschaft, sondern die praktische Frage der *Anwendung* von Kausalwissen, deren mögliche Gefahren und die moralischen Normen, die gegen sie schützen sollen. Ich muß mich hierzu mit dem Hinweis begnügen, daß die deterministische Auffassung Willensfreiheit und Verantwortung nicht ausschließt, sondern auch „für die praktische Philosophie adäquater ist als indeterministische Spekulationen“ (vgl. WEINBERGER 1980, S. 614 ff.). Das entspricht auch dem realistischen Denken des Begründers der erfahrungswissenschaftlichen Pädagogik: „Die wirkliche Sittlichkeit der Menschen gewinnt nichts dadurch, daß man ihnen Kräfte vorgaukelt, die sie nicht haben“ (HERBART 1836, S. 243).

3. Zur Technologie der Erziehung

HERZOG verabscheut das „technologische Handlungsmodell“ (S. 105)⁵ und damit auch meine Auffassung, die Erziehungswissenschaft sei eine „technologische Wissenschaft“. Damit ist von mir nichts anderes gemeint als: „Die Erziehungswissenschaft ist nicht eine nur Tatsachen beschreibende, sondern eine teleologisch-kausalanalytische Wissenschaft“ (BREZINKA 1978, S. 60). HERZOG empfiehlt stattdessen eine „nicht-technologische Handlungstheorie“ (S. 100) und dementsprechend eine „nicht-technologische Theorie der Erziehung“ (S. 104). Leider erläutert er nicht, wie er sich diese Theorie vorstellt, sondern begnügt sich mit dem

vagen Hinweis, „daß ihr Wissen eine andere Form annehmen muß als jene, die BREZINKA mit Hilfe der analytischen Wissenschaftstheorie expliziert. Diese andere Wissensform könnte das sein, was traditionellerweise ‚prudentielles Wissen‘ genannt wird. Da das Handeln des Erziehers immer unter Bedingungen der Ungewißheit stattfindet, muß er ‚vorsichtig‘ und ‚klug‘ vorgehen“ (S. 103).

Aus diesem Hinweis und aus seinen Äußerungen zum „Theorie-Praxis-Problem“ (HERZOG 1986) muß man schließen, daß HERZOG mit seiner programmatischen Alternative „nicht-technologische Theorie der Erziehung“ jedenfalls keine wissenschaftliche Theorie meint, sondern eine praktische: eine pädagogische „Klugheits“-Lehre für Erzieher. Sie gehört also zu jenen pädagogischen Satzsystemen, die man früher „Kunstlehre“ für Erzieher (vgl. MEISTER 1965, S. 42 ff.) oder einfach „Erziehungslehre“ (LOCHNER 1963, S. 511 ff.) genannt hat und die ich als „Praktische Pädagogik“ bezeichne. Wie bekannt, sehe auch ich solche praktischen Theorien für Erzieher als notwendig an und habe einen großen Teil meiner Arbeit ihnen gewidmet (BREZINKA 1971; 1988; 1986). Ich bin mit HERZOG darin einig, daß *diese* Pädagogik „eine andere Form“ haben muß als die Erziehungswissenschaft, und füge nur hinzu: auch (teilweise) einen anderen Inhalt (vgl. BREZINKA 1978, S. 236 ff.).

Im Unterschied zu HERZOG meine ich jedoch nicht, daß „prudentielles Wissen“ – so wichtig es für Erzieher ist – die Erziehungswissenschaft überflüssig macht. Die Praktische Pädagogik ist unter den modernen wissenschaftsabhängigen Lebensverhältnissen kein Ersatz für die Erziehungswissenschaft, sondern sie setzt sie voraus und ist auf jene Teilmenge ihrer Ergebnisse angewiesen, die für die Erziehungspraktiker von Bedeutung sein kann.

Ich teile auch nicht HERZOGS Abscheu vor Technik, Technologie und „pädagogischer Technologie“. Dabei ist allerdings zu beachten, daß er mit diesen Worten etwas ganz anderes meint als ich. Die Wurzel der Mißverständnisse, denen er und seine Mitstreiter verfallen sind, liegt in einer falschen Interpretation einer Unterscheidung des ARISTOTELES und der darauf begründeten Entgegensetzung des „praktischen Handelns“ (griechisch: *prattein*) zum „technischen Handeln“ (griechisch: *poiein*). ARISTOTELES spricht allgemein vom „praktischen Können“ (*téchne*) und unterscheidet dann je nach den Zwecken zwei Arten von Handlungen: Die einen („praktischen“ im engeren Sinne) haben ihren Zweck in sich selbst, die anderen („poietischen“) haben ihn im Ergebnis des Handelns: im Werk (ARISTOTELES I.1. 1956, S. 5). Unter „Werken“ versteht er jedoch nicht bloß materielle Gebilde, sondern auch seelisch-geistige.

Da die erzieherischen Handlungen nach allgemeiner Auffassung ihren Zweck nicht in sich selbst haben, sondern in guten seelischen Dispositionsgefügen der Educanden, also in Gestaltungen von relativer Dauer, in „Werken“ der „Bildung“ (verstanden als Zustand des Gebildet-Seins, d. h. als wertvolle Persönlichkeitsverfassung), gehören sie zu den poietischen Handlungen (BREZINKA 1975, S. 30; gestützt auf MEISTER 1958, S. 73), durch die der Handelnde etwas „hervorbringen“ will (ARISTOTELES VI.4. 1956, S. 125). Dieses „poietische Verständnis des Erziehungsprozesses“ (HERZOG 1986, S. 334) kreidet mir nun HERZOG als Mangel an, weil dabei Erziehen in Analogie zum mechanischen „Machen“ des Handwerkers verstanden werde. Er übersieht dabei, daß ARISTOTELES das Bauen des Baumeisters nur als anschauliches *Beispiel* verwendet, um das Wesen *jedes* „praktischen Könnens“ (jeder „Kunst“) zu erläutern, das darin besteht, etwas „von richtigem Planen geleitet“ hervorzubringen⁶. Darin wird seit der Antike auch das Wesen der „Erziehungskunst“ gesehen: im

Versuch, bestimmte psychische Dispositionen („Bildung“ als „cultura animi“), die als gesellschaftliche Persönlichkeitsideale gelten und deshalb auch als Erziehungsziele gesetzt werden, in Educanden nach einem Erziehungs- bzw. Lehrplan mittels geeigneter Methoden (oder Techniken) „hervorzubringen“ – oder realistischer ausgedrückt: als Ergänzung bzw. Korrektur dessen, was im Educanden von selbst entsteht, ihr Entstehen zu begünstigen (vgl. BREZINKA 1981 b, S. 209 ff.).

Legt man diesen *weiten* Begriff des poietischen oder technischen Handelns zugrunde, der nichts anderes meint als das Anwenden von Mitteln zu gesetzten Zwecken (BREZINKA 1981 b, S. 139), dann fällt auch das zweckrationale erzieherische Handeln unter diesen Begriff. Da jedoch keineswegs alles erzieherische Handeln *rein* zweckrationales Handeln aufgrund *überlegter* Mittelwahl ist, vermeide ich es, erzieherisches Handeln pauschal als technisches Handeln (im weitesten Sinne) zu bezeichnen. In meinem System werden nur die Begriffe „erziehungstechnische Norm“ und „*Technologie* der Erziehung“ verwendet. Letzterer meint eine wissenschaftliche Theorie, die über die Mittel (Verfahren, Methoden, Techniken) informiert, die für geeignet gehalten werden, um jene Zwecke zu erreichen, die als Erziehungsziele gesetzt worden sind bzw. gesetzt werden können (vgl. BREZINKA 1978, S. 60, S. 64, S. 162 ff.; 1983, S. 138, S. 149 ff.). Die Erziehungswissenschaft umfaßt weit mehr als nur solche technologischen Satzsysteme. Daß ich sie insgesamt abkürzend als „technologische Wissenschaft“ charakterisiert habe, bedeutet nur, daß die technologische Fragestellung im weitesten Sinne, also die Untersuchung der Beziehungen zwischen Zwecken und Mitteln, für sie wesentlich ist.

Die moralisierende Polemik gegen Erziehungstechnik und Erziehungstechnologie erhält den Anschein, berechtigt zu sein, nur dadurch, daß sie fälschlich *enge* Begriffe unterstellt, wo tatsächlich *weite* gemeint sind. Unterstellt wird, daß erziehungstechnisches Handeln nach Art des mechanischen Handelns an Maschinen gedacht wird, statt zu berücksichtigen, „daß überall dort, wo Mittel bewußt gesucht, erfunden, bewahrt, gepflegt und vervollkommen werden, von einer technischen Praxis die Rede ist“ (STRASSER 1973, S. 12). Unterstellt wird auch, daß in der Erziehungstechnologie strikt-universelle Kausalgesetze naturwissenschaftlicher Art als Grundlage für erziehungstechnische Normen angenommen werden, statt zu berücksichtigen, daß in den empirischen Wissenschaften schon längst ein viel weiterer („liberaler“) Gesetzesbegriff gebraucht wird, so daß mit „Technologie“ nicht mehr als folgendes gemeint ist: „eine Gesamtheit wissenschaftlicher Einsichten, die den zweckmäßigen Gebrauch, das Verfertigen, Bewahren und Verbessern von Mitteln zum Gegenstand haben“ (STRASSER 1973, S. 13).

Ich gebe zu, daß uninformierte Personen, die bei den Worten „Technik“ und „Technologie“ nur an deren *enge* Bedeutungen denken, also an Maschinen, Mechanik, sicheres Kausalwissen über die Herstellungsbedingungen von materiellen Produkten usw., in Gefahr geraten können, die von mir verwendeten Ausdrücke „mechanistisch“ mißzuverstehen. Dem läßt sich jedoch leicht abhelfen, wenn man sich nicht bloß auf Gedankenassoziationen, üble Nachrede und unzulängliche Sekundärliteratur verläßt, sondern meine Texte im Original studiert. Ich hänge nicht am Namen „Technologie“, sondern ich will nur die Sache möglichst genau bezeichnen, die im Zentrum der Erziehungswissenschaft steht: die Zweck-Mittel-Beziehungen. Wenn jemand einen treffenderen Ausdruck dafür finden sollte, ist es mir recht. Der neuerdings beliebte Name „Praxeologie“ scheint mir jedoch noch viel mißverständlicher und deshalb ungeeignet zu sein. Er würde nur die für die Erziehungswissenschaft schädliche Selbstisolierung vieler ihrer Vertreter von der

psychologischen Technologie (vgl. HERRMANN 1979 a) und das dadurch bedingte Unwissen auch noch terminologisch begünstigen, obwohl es doch darauf ankommt, beides zu überwinden und das Gemeinsame zu sehen (vgl. HERRMANN 1979 b, LUKESCH 1979, PERREZ 1980, KRAPP/HEILAND 1986).

4. *Zu den Beziehungen zwischen Erziehungstheorien und erzieherischem Handeln der Erzieher*

Ähnlich realitätsfern wie HERZOGS Ausführungen über die Technologie der Erziehung sind auch seine Vorstellungen von den Ansichten, die „szientistische“ Erziehungswissenschaftler angeblich von der „Anwendung pädagogischen Wissens“ haben. Er behauptet, für „die szientistisch orientierte pädagogische Forschung“ werde „der pädagogische Praktiker zu einem Mechanismus, einer Marionette“, die „als zu korrigierendes Glied im mechanischen Getriebe von Erziehung und Bildung verstanden wird“ (HERZOG 1986, S. 321 f.). Andererseits betrachte der „Szientismus“ jedoch dann, „wenn er seine Erkenntnisse technologisch umsetzen will“, den Erziehungspraktiker nicht nur als „Maschine“, sondern zugleich auch als „Instruktionen ausführenden entindividualisierten“, „Maschinisten“, „der die pädagogische Technologie vermittelt“, oder „als omnipotenten Steuermann der Sozialisationsapparatur“. Dieses „Verständnis des Praktikers“ sei nach HERZOG die Folge „der poetischen Selbstüberhöhung der szientistischen Wissenschaftsauffassung“, die Erziehen als „poietisches Handeln“, also „in Kategorien der Herstellung“ begreife (ebd., S. 323 f.).

Obwohl HERZOG mich wegen meiner Zuordnung des erzieherischen Handelns zu den poetischen Handlungen (ebd., S. 334) mit seinem Zerrbild vom „technologischen Modell der Theorie-Praxis-Vermittlung“ (ebd., S. 321) in Verbindung bringt, bleibt er jeden Beweis dafür schuldig, daß derart primitive Vorstellungen bei mir oder bei geistesverwandten Autoren, auf die ich mich stütze, zu finden sind. Ein „technologisches Modell der Theorie-Praxis-Vermittlung“ gibt es bei mir schon deswegen nicht, weil für mich die Erziehungstechnologie ein Teil der deskriptiven Erziehungswissenschaft ist, also kein normatives Mittelglied zur „Vermittlung“ zwischen (erziehungswissenschaftlicher) Theorie und erzieherischer Praxis bildet. Ich habe nie gelehrt, daß erziehungstechnologische Sätze von den Erziehern unmittelbar „angewendet“ oder in erzieherisches Handeln „umgesetzt“ werden können oder sollen. Vielmehr halte ich die Beziehungen, die zwischen Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis bestehen, für weitaus verwickelter und indirekter als HERZOG meint. Ich kann hier nur kurz an drei Gesichtspunkte erinnern.

a. Ich habe stets betont, daß die Erziehungswissenschaft „noch in den ersten Anfängen steckt und zunächst dringend der Grundlagenforschung bedarf“ (BREZINKA 1988, S. 203). Sie ist „auch heute noch eher ein Forschungsprogramm als eine voll ausgebaute Wissenschaft“, „mit hinreichend gesichertem Erkenntnisstand, die als solide Grundlage der Lehrerbildung dienen könnte“ (BREZINKA 1981 b, S. 17; 1986, S. 194). Sie hat nicht viel *bewährtes* Zweck-Mittel-Wissen zu bieten, und „selbst dieses beschränkte wissenschaftliche Wissen, welches technologisch verwendbar ist“, kann „nicht direkt in Handlungsanweisungen für konkrete Situationen umgesetzt werden“ (BREZINKA 1978, S. 258). Doch selbst wenn es bereits

eine brauchbare Technologie der Erziehung gäbe, würde sie nicht genügen, um Erzieher ausreichend auf ihre Erziehungsaufgaben vorzubereiten (ebd., S. 267 ff.).

b. Nicht die Erziehungswissenschaft (einschließlich der Technologie der Erziehung), sondern die *Praktische Pädagogik* „ist jenes pädagogische Satzsystem, das der Ausbildung der Erzieher zu dienen hat“ (ebd., S. 271). Sie soll sie „mit dem praxisbezogenen Wissen ausrüsten, das sie für zweckrationales erzieherisches Handeln brauchen“, frei „von wissenschaftlichem und philosophischem Beiwerk, das nicht unmittelbar ihrem Zweck dient“ (ebd., S. 243). Wissenschaftliche Theorien können „nicht jene Zwecke erfüllen, die praktische Theorien erfüllen müssen“ (BREZINKA 1979, S. 33): normative Orientierungshilfen anzubieten für die Lösung der erzieherischen Aufgaben in einer bestimmten gesellschaftlich-kulturellen Lage mit vorgegebenen rechtlichen und moralischen Rahmenbedingungen. Die Praktische Pädagogik „soll die einschlägigen Ergebnisse der Wissenschaften so weit wie möglich berücksichtigen“, aber „um in der Erziehungspraxis, insbesondere an den Adressaten der Erziehung nichts zu verderben, sollten die methodischen Bestandteile ... so vorsichtig und bescheiden formuliert werden, wie es dem höchst hypothetischen Charakter unseres Wissens auf diesem Gebiet entspricht“ (BREZINKA 1978, S. 270, S. 258). „Selbst wenn viel wissenschaftlich bewährtes Wissen in die Zweck-Mittel-Überlegungen eingeht, bleiben die erdachten zweckrationalen erzieherischen Handlungen, die in Erziehungstheorien als mögliche Mittel vorkommen, bloße Handlungsentwürfe, die niemals der komplexen Wirklichkeit mit ihren vielen unbekannten Bedingungen ganz gerecht werden können“ (BREZINKA 1981 b, S. 208).

c. Auch die Praktische Pädagogik kann nur indirekt über die Persönlichkeit der Erzieher auf die Erziehungspraxis wirken. Damit erziehungstechnologische Erkenntnisse bzw. erziehungstechnische Normen fruchtbar werden können, genügt es jedoch nicht, von ihnen nur zu wissen. Sie müssen vielmehr „in das Motivationssystem, in die Einstellungen der Erzieher Eingang finden“. Erziehungstechnisches Wissen nutzt am ehesten, „wenn es zur ‚Hintergrundbereitschaft‘ (vgl. WINNEFELD 1957, S. 131) wird, die die Interpretation der für die Erreichung von Erziehungszielen bedeutsamen Ereignisse und die eigene Reaktion darauf mitbestimmt“ (BREZINKA 1981 b, S. 105). Die wichtigste Voraussetzung für zweckmäßiges und moralisch gutes erzieherisches Handeln in der Person der Erzieher ist „die erziehungspraktische Urteilsfähigkeit“ (BREZINKA 1978, S. 277), also eine Form der Klugheit. Einen kürzeren und einfacheren Weg der „Vermittlung“ zwischen Erziehungstheorien und Erziehungspraxis vermag ich nicht zu sehen und habe ich deshalb auch nie gelehrt.

IV. Ausblick: Wege zur Überwindung der Krise der wissenschaftlichen Pädagogik

Manche Leser des Artikels von HERZOG haben gemeint, derart mangelhafte Texte verdienten nicht, detailliert widerlegt zu werden. Ich habe Verständnis für diese Meinung, aber ich teile sie nicht. Vielmehr habe ich HERZOGS Artikel ernst genommen, weil er symptomatisch ist für den Zustand eines beträchtlichen Teils der wissenschaftlichen Pädagogik im deutschen Sprachgebiet: für ihre Thematik, für ihr Niveau der Argumentation und für den Stil der Auseinandersetzung mit Lehrmei-

nungen, die nicht die eigenen sind. Wenn HERZOGS Artikel aus dem Rahmen der derzeit als annehmbar geltenden pädagogischen Texte fallen würde, dann hätte ihn die Redaktion einer maßgeblichen Fachzeitschrift kaum der Veröffentlichung wert befunden.

HERZOG hat betont, seine Untersuchung meines Systems der Erziehungswissenschaft liege „im Interesse einer Konsolidierung der wissenschaftlichen Pädagogik“ (S. 88). Da auch ich zu ihrer Konsolidierung beitragen möchte, war es um dieses gemeinsamen Zieles willen sinnvoll, so genau wie möglich auf HERZOGS Gedankenkreis einzugehen. Manche Mißverständnisse und Irrtümer aus diesem Gedankenkreis sind ja in den letzten zwei Jahrzehnten auch von anderen Autoren mit bekannteren Namen geäußert worden. Was kann man grundsätzlich für unsere gemeinsame Aufgabe, zur Überwindung der Krise der wissenschaftlichen Pädagogik beizutragen, aus dieser Auseinandersetzung lernen?

1. Die Richtungen oder Theorietypen der zeitgenössischen Pädagogik haben mehr miteinander gemeinsam als es den Anschein hat. Vieles, was sie zu trennen scheint, besteht mehr in Worten als in den Sachen, die mit den verschiedenen Worten gemeint sind. Daß es zu der Verwirrung gekommen ist, unter der das Fach heute leidet, liegt nicht an umwälzenden Entdeckungen in seinem Gegenstandsbereich, nicht an einem Übermaß neuer fruchtbarer Erkenntnisse, die verschieden interpretiert werden können. Es liegt vielmehr zu einem wesentlichen Teil an Unkenntnis der *alten* Erkenntnisse und am kurzsichtigen Profilierungsbedürfnis konkurrierender Autoren und Autorengruppen auf Kosten einer zeitgemäßen Anknüpfung an die klassischen pädagogischen Systeme. Wären die systematischen Leistungen von NIEMEYER über HERBART, SCHLEIERMACHER und WAITZ bis zu WILLMANN, ZILLER und REIN nicht in Vergessenheit geraten, sondern als selbstverständliche facheigene Ausgangsbasis kritisch-konstruktiv genützt worden, dann hätte es kaum zum Verlust der Grundübereinstimmung unter den Fachvertretern und zur heutigen Zersplitterung kommen können.

Vieles, wofür derzeit mit großen Worten Anerkennung als eigenständiger pädagogischer Theorietyp oder als pädagogische Teil- oder Spezialdisziplin beansprucht wird, entpuppt sich bei genauer Analyse als bloßes Schlagwortsystem, als unausgereiftes Programm, als dürftiges Theoriechen oder als bloßes Theorie-Ansätzchen. Statt sich mit diesem faulen unaufgeklärten Theorien-Pluralismus und -Separatismus abzufinden und weiterhin aneinander vorbei zu schreiben, scheint es mir notwendig zu sein, *wechselseitig* die vorhandenen Positionen so sorgfältig und geduldig wie möglich zu analysieren, um Mißverständnisse aufzudecken, Gemeinsamkeiten zu erkennen und die Differenzen klar herauszustellen.

2. Fachspezifische metatheoretische Reflexionen sollten nach Umfang und Inhalt in einem angemessenen Verhältnis zu den Theorien des betreffenden Faches stehen. Wo es wie in der Pädagogik erst wenig an logisch streng aufgebauten Theorien gibt, ist dem Fach mit *erziehungstheoretischer* Arbeit mehr gedient als mit spitzfindigen *wissenschaftstheoretischen* Studien über vorhandene oder geplante Erziehungstheorien. Natürlich können klare methodologische Grundsätze und Unterscheidungen für den Erkenntnisfortschritt nützlich sein. Aber wenn die wissenschaftstheoretische Diskussion über die Voraussetzungen oder Grundlagen der Pädagogik zur Hauptbeschäftigung der Pädagogen und zum zentralen Thema ihrer Lehrbücher

wird und von den inhaltlichen Problemen der Erziehungstheorie ablenkt, statt zu ihrer Klärung und Lösung beizutragen, dann bringt sie mehr Schaden als Nutzen.

Als RUDOLF LOCHNER 1963 mit seiner kritischen Prinzipiengeschichte der deutschen Erziehungswissenschaft und ich ab 1965 mit einigen Artikeln die wissenschaftstheoretische Diskussion in der deutschsprachigen Pädagogik in Gang gebracht haben, wollten wir nur an einige einfache Maximen erinnern, die in den meisten Erfahrungswissenschaften als selbstverständlich gelten, in der Pädagogik jedoch lange vernachlässigt worden sind. Wir haben aus der Wissenschaftsphilosophie nicht mehr übernehmen und weitergeben wollen, als uns für den Aufbau informationsreicher, wirklichkeitsnaher, logisch konsistenter und möglichst einfacher Erziehungstheorien fruchtbar erschienen ist. Inzwischen ist es durch die enorme Überproduktion von wissenschaftstheoretischer und wissenschaftsgeschichtlicher Literatur für alle Einzelwissenschaftler noch viel dringender geworden, epistemologische Reflexionen nur soweit zu berücksichtigen, wie sie der Verbesserung der Theorien über ihren Gegenstandsbereich dienen können.

Anmerkungen

- 1 HERZOG 1986, S. 312, geht sogar noch weiter und spricht von den „Erziehungs- und Bildungswissenschaften“.
- 2 Alle künftig ohne nähere Angaben in Klammern gesetzte Seitenzahlen beziehen sich auf diesen Text. Da er für sich allein genommen streckenweise unverständlich ist, werden zur Interpretation auch HERZOG 1984 und 1986 herangezogen und mit diesen Jahreszahlen zitiert. Die Hervorhebungen in den Zitaten stammen – soweit nichts anderes vermerkt – aus den Originaltexten.
- 3 Das ist vermutlich von HERZOG mit „Gegenstandsvergewisserung“ gemeint, denn das Wort „Vergewisserung“ bedeutet: „Prüfung, ob etwas tatsächlich geschehen ist oder zutrifft“, und ergibt somit hier keinen Sinn; vgl. DUDEN 1981, S. 2747.
- 4 Auffällig ist, daß HERZOG in vergrößerter Form Argumente vorträgt, die bis ins Detail denen von WIGGER 1983, S. 115ff. entsprechen, ohne diesen Text jedoch zu nennen.
- 5 Zur Kritik der vieldeutigen Modeworte „Modell“ und „Modellierung“ vgl. BREZINKA 1984.
- 6 Noch klarer als in der deutschen Übersetzung von DIRLMEIER (ARISTOTELES 1956, S. 126) kommt das in der englischen von RACKHAM (ARISTOTLE 1982, S. 335) zum Ausdruck: „All art deals with bringing something into existence; and to pursue an art means to study how to bring into existence a thing ...“.

Literatur

- ACHAM, K.: Philosophie der Sozialwissenschaften. Freiburg 1983.
- ARISTOTELES: Nikomachische Ethik. Übersetzt von FRANZ DIRLMEIER. Darmstadt 1956.
- ARISTOTLE: The Nicomachean Ethics. With an English translation by H. RACKHAM. London 1982 (Heinemann).
- BREZINKA, W.: Die Pädagogik und die erzieherische Wirklichkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 5 (1959), S. 1–34.
- BREZINKA, W.: Eine kritische Prinzipiengeschichte der Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zu RUDOLF LOCHNERS Deutscher Erziehungswissenschaft. In: Z.f. Päd. 11 (1965), S. 270–287.

- BREZINKA, W.: Erziehung als Lebenshilfe. Wien ⁸1971 (Österreichischer Bundesverlag.). (a)
- BREZINKA, W.: Methodologische Probleme einer Theorie der erzieherischen Wirkung. In: *Jaarboek van de Nederlandse Vereniging van Opvoedkundigen* 1968–1969. Groningen 1971 (Wolters-Noordhoff), S. 23–42. (b)
- BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim 1971, (c) ³1975.
- BREZINKA, W.: Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. München ⁴1978.
- BREZINKA, W.: Metatheorie der Erziehung vom empirisch-analytischen Standpunkt aus. In: RÖHRS, H. (Hrsg.): *Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte*. Wiesbaden 1979, S. 27–38.
- BREZINKA, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. München ⁴1981. (a)
- BREZINKA, W.: Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft. München ²1981. (b)
- BREZINKA, W.: Über den Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaft und die technologischen Aufgaben der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In: BREUER, K.H. (Hrsg.): *Jahrbuch für Jugendsozialarbeit*. Bd. IV. Köln 1983, S. 137–155.
- BREZINKA, W.: „Modelle“ in Erziehungstheorien. Ein Beitrag zur Klärung der Begriffe. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 30 (1984), S. 835–858.
- BREZINKA, W.: Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur Praktischen Pädagogik. München ²1986.
- BREZINKA, W.: Erziehung – Kunst des Möglichen. Beiträge zur Praktischen Pädagogik. München ³1988.
- BUNGE, M.: Arten und Kriterien wissenschaftlicher Gesetze. In: KRÖBER, G. (Hrsg.): *Der Gesetzesbegriff in der Philosophie und den Einzelwissenschaften*. Berlin 1968, S. 117–146.
- BUNGE, M.: Kausalität. Geschichte und Probleme. Tübingen 1987.
- CLAUBERG, K.W./DUBISLAV, W.: *Systematisches Wörterbuch der Philosophie*. Leipzig 1923.
- DILTHEY, W.: *Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems*. Stuttgart ³1961.
- DUDEN. *Das große Wörterbuch der deutschen Sprache* in 6 Bänden. Mannheim 1976–1981.
- HERBART, J.F.: *Pädagogische Schriften*. Herausgegeben von OTTO WILLMANN und THEODOR FRITZSCH. 3 Bände. Osterwieck ³1913, 1914, 1919.
- HERBART, J.F.: *Zur Lehre von der Freyheit des menschlichen Willens* (1836). In: *Sämtliche Werke*. Herausgegeben von KARL KEHRBACH und OTTO FLÜGEL. Bd. 10. Aalen 1964.
- HERRMANN, T.: Psychologische Technologie statt Angewandter Psychologie. In: *Psychologie als Problem*. Stuttgart 1979. S. 128–168. (a)
- HERRMANN, T.: Pädagogische Psychologie als psychologische Technologie. In: BRANDSTÄDTER, J. u.a. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Stuttgart 1979, S. 209–236. (b)
- HERZOG, W.: Plädoyer für Metaphern. In: *Viertelj. f. wiss. Päd.* 59 (1983), S. 299–332.
- HERZOG, W.: *Modell und Theorie in der Psychologie*. Göttingen 1984.
- HERZOG, W.: Die Vermittlung von Theorie und Praxis im Lichte erkenntnistheoretischer und anthropologischer Kritik. In: *Pädagogische Rundschau* 40 (1986), S. 311–336.
- HERZOG, W.: Pädagogik als Fiktion? Zur Begründung eines Systems der Erziehungswissenschaft bei WOLFGANG BREZINKA. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34 (1988), S. 87–108.
- HESSEN, J.: *Das Kausalprinzip*. München ²1958.
- KAINZ, F.: *Über die Sprachverführung des Denkens*. Berlin 1972.
- KRAFT, V.: *Erkenntnislehre*. Wien: Springer 1960.
- KRAFT, V.: *Die Grundlagen der Erkenntnis und der Moral*. Berlin 1968.
- KRAFT, V.: *Die Grundformen der wissenschaftlichen Methode*. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften ²1973.

- KRAPP, A./HEILAND, A.: Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogischen Psychologie. In: WEIDENMANN, B. u. a. (Hrsg.): Päd. Psychologie. München 1986, S. 41–72.
- LANGE, H.: Ein dogmatischer Rückfall hinter Popper. In: Z. f. Päd. 25 (1979), S. 403–422.
- LOCHNER, R.: Deutsche Erziehungswissenschaft. Meisenheim 1963.
- LUKESCH, H.: Forschungsstrategien zur Begründung einer Technologie erzieherischen Handelns. In: BRANDSTÄDTER, J. u. a. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Probleme und Perspektiven. Stuttgart 1979, S. 355–379.
- MEINECKE, F.: Kausalitäten und Werte in der Geschichte (1925). In: Schaffender Spiegel. Studien zur deutschen Geschichtsschreibung und Geschichtsauffassung. Stuttgart 1948, S. 56–93.
- MEISTER, R.: Handlungen, Taten, Werke als psychische Objektivationen. In: Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft. Bd. 5. Innsbruck 1958 (Universität), S. 71–77.
- MEISTER, R.: Beiträge zur Theorie der Erziehung. Neue Folge. Graz: Böhlau 1965.
- PERREZ, M.: Implementierung neuen Erziehungsverhaltens: Interventionsforschung im Erziehungsstil-Bereich. In: SCHNEEWIND, K. A./HERRMANN, T. (Hrsg.): Erziehungsstilforschung. Bern: Huber 1980, S. 245–280.
- STEGMÜLLER, W.: Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie. Bd. I: Wissenschaftliche Erklärung und Begründung. Berlin 1969.
- STRASSER, S.: Erziehung und Kultur. In: Wissenschaft und Weltbild 26 (1973), S. 3–18.
- WEBER, M.: Politik als Beruf. In: Politische Schriften. München 1921, S. 396–451.
- WEINBERGER, O.: Determinismus und Verantwortung. In: Zeitschrift für philosophische Forschung 34 (1980), S. 607–620. Nachdruck in: WEINBERGER 1983, S. 115–136.
- WEINBERGER O.: Studien zur formal-finalistischen Handlungstheorie. Frankfurt 1983.
- WIGGER, L.: Handlungstheorie und Pädagogik. St. Augustin 1983.
- WINNEFELD, F.: Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. München 1957.

Abstract

On the Restricted Use of Epistemological Studies for a System of the Science of Education – A Reply

In number 1/1988 of this journal, HERZOG has tried to demonstrate that BREZINKA'S outline of a system of the science of education is inconsistent and fictitious. The author analyzes the arguments underlying this judgement and refutes them. In this connection, some widespread errors are rectified as to the relation between epistemology and educational science, the concepts of education, the problem of determinism, the technology of education, and, finally, the relation between educational theories and educational actions.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, Jakobstr. 45, 7750 Konstanz.